

## Aus der Schulpraxis

### Strukturierte Beratungsgespräche mit Lehramtsanwrtern und Kollegen nach Unterrichtsbesuchen

Alfred Goll, Rüdiger Klupsch-Sahlmann, Helen Theeling<sup>1</sup>

#### Kurzfassung

*Negative Beratungserfahrungen von Lehrern sind häufig auf die Praxis der 'Beratungs'-gespräche nach Unterrichtsbesuchen während des Referendariats zurückzuführen. Dies muss nicht sein. Die Verwendung eines strukturierten Beratungskonzeptes mit verlässlichen Beratungsinhalten und -abläufen hilft bei der Entwicklung einer Beratungskultur in der Schule und lässt den Nutzen von Beratung nach Unterrichtsbesuchen für das alltägliche Unterrichtshandeln deutlich werden.*

#### Keywords

*Beratungsgespräch, Unterrichtsbesuch, Lehramtsanwärter*

## 1 Vorbemerkungen

Beratungsgespräche nach Unterrichtsbesuchen zählen oft zu den Negativ-Erinnerungen, wenn gestandene Lehrer an ihre Ausbildung während des Referendariats denken. Die Situation des ‚Überprüft-Werdens‘ beeinträchtigte schon die Planung des Unterrichtsbesuches, und bei der Durchführung erzeugte die andauernde Beobachtung Unsicherheiten. Und dazu wurde dann im Beratungsgespräch dies alles noch einmal Schritt für Schritt bis ins Kleinste unverzeihlich offen gelegt und als festzuhaltende Mängel bewertet.

Die "Die Daktiker", eine Kabarettgruppe von drei Lehrern, inszenieren in ihrem Programm, das sie auch vor Lehramtsanwrtern aufführen, mehrere Szenen dieses Beratungsgesprächs. Systematische Zerstörung des Selbst wird hier karikierend dargestellt. „Schulze, wie konnten Sie denn wieder ... !“ „Schulze,

---

<sup>1</sup> Diese Publikation ist eine erweiterte Fassung der von den Autoren im Schulmanagement 3 (2002), 30-33 verröffentlichten "Beratungsgespräche nach Unterrichtsbesuchen".

dabei habe ich Ihnen doch schon beim letzten Mal ...!“ „Schulze, Sie wollen doch wohl nicht wirklich glauben, dass das ...!“ „Nein, Schulze, jetzt reicht es aber!“ Die jungen Kollegen nehmen die Szenen als irgendwie Betroffene an eigene Erfahrungen erinnernd belustigt wahr, und selbst anwesenden Ausbildern gelingt es, herzlich zu lachen, denn: „So sind die Anderen, aber so bin ich nicht!“

Die Situation des Unterrichtsbesuchs ist noch häufig durch komplementäre Interaktionsformen geprägt. Der Fachleiter oder der Hauptseminarleiter führen das Beratungsgespräch vor dem Hintergrund der Anleitung zu besserem Unterricht von Seiten der jungen Kollegen durch, wobei das, was als ‚besserer Unterricht‘ zu gelten hat, oft ausschließlich dem Wissen und der Erfahrung der Ausbilder entspricht. Belehrend dominieren die Ausbilder das Gespräch und die Einbeziehung der Lehramtsanwärter durch Impulse und Fragen signalisiert lediglich vordergründig Gleichberechtigung, weil die Antwort aus der Sicht der Berater schon vorab feststeht. Die Bewertung des Unterrichts orientiert sich vielfach an vordergründig objektiven Beurteilungskriterien, welche in aller Regel lediglich subjektiv geformt sind, und lässt häufig die konkrete Situation mit ihren individuellen Einflussfaktoren wie schulische Situation, Ausbildungssituation, Klassensituation und vieles andere mehr außen vor.

An dieser Stelle möchten die Autorin und die zwei Autoren<sup>2</sup> für eine veränderte Beratungspraxis plädieren, ohne dabei die an anderer Stelle beschriebenen Ursachen für die defekte Beratungswirklichkeit nach Unterrichtsbesuchen differenzierter aufzudecken und zu diskutieren. Die Tatsache, dass Lehramtsanwärter Unterrichtsnachbesprechungen in der Ausbildung oft als belastende Situation empfinden, soll Anlass genug sein, Chancen für Veränderungen aufzuzeigen und alle Ausbilder für neue Beratungssituationen aufzuschließen.

Die hier gemachten Ausführungen basieren zum einen auf den Erfahrungen der Autoren, die sie im Rahmen ihrer Tätigkeit als Ausbilder an Studienseminaren für das Lehramt für die Primarstufe im Zusammenhang mit ihrer Beratungspraxis gemacht haben. Diese Erfahrungen wurden aber wesentlich ergänzt und erweitert durch Erkenntnisse, die sie im Rahmen der Zusammenarbeit mit JÖRG SCHLEE, Oldenburg, bei der Thematik ‚Kollegiale Beratung / Supervision‘ gewonnen haben, dem an dieser Stelle für die vielfältigen Anregungen gedankt werden soll.

---

<sup>2</sup> Zur femininen bzw. maskulinen Schreibweise s. Fußnote am Ende des Inhaltsverzeichnisses.

Bei dem hier aufgezeigten Vorschlag einer strukturierten Unterrichtsbesprechung wird eine grundlegende Idee eines der Autoren (GOLL, 1998)<sup>3</sup> aufgegriffen und diese vor dem Hintergrund weiterführender Erfahrungen der beiden anderen Autoren variiert.

## **2 Theoretische Grundannahmen und Überzeugungen**

Das hier vorgeschlagene Modell einer strukturierten Unterrichtsnachbesprechung folgt im wesentlichen den theoretischen Grundlagen des Forschungsprogramms ‚Subjektive Theorien‘, weil die dort vorgegebenen Menschenbildannahmen für die Beratungspraxis in Ausbildungssituationen passend sind (vgl. SCHLEE, 1994, 1996). Im weiteren werden Grundlagen einer störungsfreien Kommunikation (vgl. die Straßensperren auf dem Weg zu einer Kommunikation; GORDON, 1977, 51 ff. und die einseitigen Empfangsgewohnheiten: Mit vier Ohren empfangen; SCHULZ VON THUN, 1993, 45 ff.) als Voraussetzungen für gelingende kollegiale Beratung auch in den Situationen der Nachbesprechung eines Unterrichtsbesuchs verstanden.

Die Autoren gehen vor diesem Hintergrund davon aus, dass Unterrichtsnachbesprechungen dann besser gelingen, wenn zwei grundlegende Bedingungen erfüllt sind:

***1. Die Menschenbildannahmen der Ausbilder müssen davon ausgehen, dass Referendare und Lehramtsanwärter autonome, sich selbst gegenüber verpflichtete Lerner sind. Alle Kommunikationssituationen, auch die der Unterrichtsnachbesprechung nach Unterrichtsbesuchen, sind also symmetrisch zu gestalten.***

Nach unseren Überzeugungen sind die grundlegenden Menschenbildannahmen des Forschungsprogramms ‚Subjektive Theorien‘ auch auf die hier angesprochenen Ausbildungssituationen anzuwenden. Diese Grundannahmen sprechen jedem Menschen prinzipiell die folgenden Fähigkeiten zu:

***Autonomie,***

***Reflexivität***

***Kommunikation und***

***Rationalität.***

---

<sup>3</sup> ALFRED GOLL hat in seinem Aufsatz ‚Unterrichtsnachbesprechungen .... ‘ in Anlehnung an ein Modell von JÖRG SCHLEE einen Plan entwickelt, der vielfältige Chancen für ein strukturiertes Vorgehen bietet.

Niemand ist berechtigt, Situationen so zu gestalten, dass Menschen diese Potenziale nicht einbringen können bzw. diese Potenziale oder Teile davon beschnitten werden. Alle zu treffenden Maßnahmen für alle Ausbildungssituationen, also auch die der Unterrichtsnachbesprechung dürfen die Autonomie, die Reflexivität, die Kommunikation und die Rationalität nicht beschränken, sondern müssen sie fördern. Jeder Mensch ist sein eigener subjektiver Theoretiker mit seiner eigenen subjektiven Theorie.

Unter der Annahme, dass sich die Veränderung subjektiver Theorien analog zur Veränderung wissenschaftlicher Theorien vollzieht (vgl. SCHLEE, 1996, 153, der in diesem Zusammenhang von einer Parallelitätsannahme spricht), bieten sich also auch den angehenden Lehrern während des Referendariates<sup>4</sup> drei Wege, ihre subjektive Theorie zu verändern:

*der Weg der Kumulation,*

*der Weg der Evolution und*

*der Weg der Revolution (Paradigmenwechsel).*

Das **Kumulationsmodell** besagt, „daß sich wissenschaftliche Theorien dadurch verändern, daß sich im Verlauf der Zeit (Er-)Kenntnisse, Entdeckungen, Wissensbestände usw. kumulativ erweitern. Durch ständiges Hinzufügen differenzieren und verändern sich die Theorien. Nach diesem Modell erfolgen Veränderungen also unter dem Aspekt des ‚**Mehr-als-bisher‘ oder ‚Weiter-als-bisher‘**“.

Das **Evolutionsmodell** besagt, „daß unterschiedliche Teiltheorien, die alle auf denselben Kernannahmen beruhen, miteinander konkurrieren. In dieser Konkurrenz setzt sich die erklärungsstärkste (Teil-)Theorie durch, während die anderen dann meist in Vergessenheit geraten. Hier ergeben sich die Veränderungen nicht durch Kumulation, sondern durch Übergänge bzw. Akzentuierung auf andere Sichtweisen. Für sie gilt der Aspekt des ‚**Anders als‘**“.

Das **Revolutionsmodell** besagt, „daß sich theoretische Veränderungen durch einen Austausch der Kernannahmen ergeben. Diese Veränderungen entsprechen dem sogenannten Paradigmenwechsel. Er führt zu einer ‚radikalen‘ Neuinterpretation von Zusammenhängen und Bedeutungen. Veränderungen ergeben sich also aus einem Wechsel der Verhältnisse. Man muß sie also unter dem Aspekt des ‚**Neuen – bislang nicht Denkbaren‘** im Anschluß an einen Bruch mit dem Bisherigen sehen“ (Zitate aus SCHLEE, 1996, 153).

---

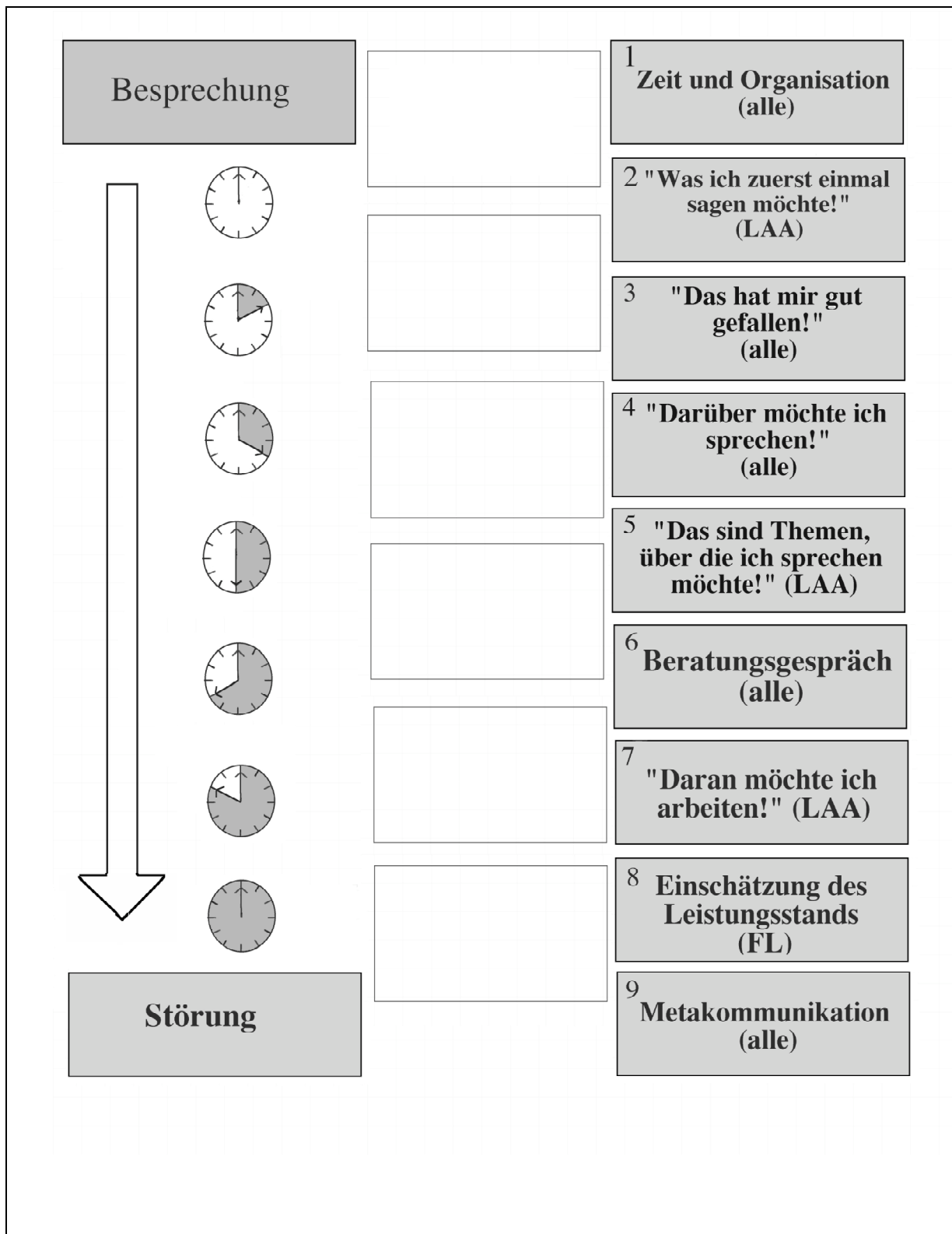
<sup>4</sup> In dieser Veröffentlichung wird einheitlich von Lehramtsanwärter gesprochen. Die in einzelnen Bundesländern abweichende Bezeichnung "Referendar" ist aber genauso gemeint.

In den Situationen der Unterrichtsnachbesprechungen sind prinzipiell alle drei Möglichkeiten der Veränderung von subjektiven Theorien denkbar, wenn gleich der Weg der Kumulation und der Weg der Evolution dominieren werden. Darüber hinaus schließen sich die drei Möglichkeiten der Veränderung nicht gegenseitig aus.

***2. Unterrichtsnachbesprechungen müssen in strukturierten, allen Beteiligten vorher bekannten Kommunikationsabläufen stattfinden, weil eine symmetrische Kommunikation nur dann stattfinden kann, wenn der Kommunikationsablauf allen Beteiligten jederzeit transparent ist. Störungen wie sie von GORDON (1977) und SCHULZ VON THUN (1993) genannt werden, können so besser vermieden werden.***

Um solche Prozesse der Veränderung von subjektiven Theorien unter Berücksichtigung der genannten Grundannahmen einleiten zu können, ist es unabdingbar, die Situation der Unterrichtsnachbesprechung als kommunikativen Prozess unter professionellen Bedingungen zu verstehen. Dabei sind Ausbilder zuerst einmal die Profis, welche die Aufgabe haben, Professionalität in der Gesprächsführung sicherzustellen und zu wahren. Lehramtsanwärter müssen zunehmend aber auch selbst die Fähigkeit erwerben, diese Gespräche professionell mitzugestalten. Dazu gehört es für alle Gesprächsteilnehmer, sich über Empfangsgewohnheiten klar zu werden / klar zu sein (vgl. SCHULZ VON THUN, 1993, 45 ff.: Mit vier Ohren empfangen), „Straßensperren“ auf dem Weg zu einer symmetrischen Interaktion zu identifizieren und sie zu beseitigen (vgl. GORDON, 1977, 51 ff.), die Gesprächsteilnehmer als gleichberechtigte Partner zu begreifen und dementsprechend gemeinsam die Kommunikationssituation zu gestalten. So zu reden, wie der Schnabel gewachsen ist oder aber gegenüber anderen Gesprächsteilnehmern zu dominieren, entspricht nicht den Anforderungen an Professionalität.

Der im folgenden vorgestellte Plan einer strukturierten Unterrichtsnachbesprechung ist das Ergebnis der Bemühungen, die vorangestellten theoretischen Grundannahmen und Überzeugungen auf die Situation des Unterrichtsbesuchs und des nachfolgenden Beratungsgesprächs zu übertragen. Offen gelegte Strukturen bei Gesprächen sowie die vorangegangene Klärung gemeinsamer Absichten im Rahmen dieser konkreten Ausbildungssituation schaffen Chancen, Unterrichtsnachbesprechungen zu positiven Lern- und Erfahrungsgelegenheiten für alle Gesprächsteilnehmer werden zu lassen. Sie fördern das Profil der jungen Kollegen auf dem Weg hin zu einer autonomen, für sich selbst verantwortlichen Persönlichkeit als ‚subjektiver Theoretiker‘.



**Abb. 1:** Plan zur Unterstützung eines strukturierten Vorgehens bei Unterrichtsnachbesprechungen.

### **3 Erläuterungen zum strukturierten Vorgehen bei Unterrichtsnachbesprechungen unter Verwendung des Besprechungsplans**

Der verkleinert dargestellte Plan (Abb. 1) hat eine Originalgröße von DIN A 3. Er ist laminiert; man kann ihn in der Mitte zusammenfalten.

Benötigt werden darüber hinaus

Karteikarten DIN A 7 grün<sup>5</sup> & Karteikarten DIN A 7 blau

Stifte zum Beschreiben der Karteikarten

ein kleiner ‚Zeit‘stein

ein kleiner ‚Verlaufs‘stein

ein kleiner ‚Besprechungs‘stein (der zum ‚Stör‘stein werden kann).

Für das Gespräch muss ein Raum zur Verfügung stehen, in dem alle Beteiligten ohne Störung von außen in der erforderlichen Ruhe die Besprechung durchführen können. Ein angemessen ausgestatteter Raum ist der Herstellung einer angemessenen Gesprächsatmosphäre ebenso förderlich wie das Bereitstellen von Kaffee, Tee und Wasser. Es ist besser, als ‚Störung‘ empfundene Bedingungen vorab zu nennen und zu versuchen, sie zu beseitigen, als sie ein ganzes Gespräch lang mit Unwohlsein zu ‚ertragen‘.

Am Beratungsgespräch nehmen der Lehramtsanwärter sowie der Fachleiter (bei fächerübergreifenden Vorhaben sind auch andere Fachleiter vertreten) und gegebenenfalls der Hauptseminarleiter teil. Wünschenswert ist es, wenn auch der Ausbildungslehrer am Beratungsgespräch teilnehmen kann. Dies gilt ebenfalls für den Ausbildungsleiter. Dies bedeutet, dass im Höchstfall 5 Personen (bei fächerübergreifenden Vorhaben auch 6) in der strukturierten Beratungssituation involviert sind und entsprechend den im folgenden dargestellten Regeln in den Gesprächsablauf integriert werden.

Inwieweit weitere an der Ausbildung Interessierte (andere Lehramtsanwärter, Kollegen der Ausbildungsschule, Schulleiter) an dem Beratungsgespräch teilnehmen, entscheidet der Lehramtsanwärter. Inwieweit bzw. an welchen Stellen sie auch in den gesamten strukturierten Ablauf einbezogen werden, entscheidet ebenfalls der Lehramtsanwärter.

---

<sup>5</sup> Die Farben der Karteikarten sind letztlich frei wählbar, jedoch sollten blasser Farben kräftigen, aggressiv wirkenden Farben vorgezogen werden. In diesen Ausführungen werden die Farben grün und blau in Pastelltönen gewählt.

Der ‚Besprechungs‘stein signalisiert, dass alle Beteiligten sich im Prozess der strukturierten Unterrichtsnachbesprechung befinden. Jeder der am Gespräch Beteiligten hat das Recht, den ‚Besprechungs‘stein zum ‚Stör‘stein zu wandeln, wenn er sich aufgrund eines bestimmten Ereignisses gestört fühlt und das Vorhaben der strukturierten Unterrichtsnachbesprechung gefährdet sieht. Er hat den Grund der Störung zu erläutern. Gemeinsam versuchen die Beteiligten, den Grund der Störung zu bearbeiten, die Störung zu beheben und wieder in den strukturierten Gesprächsablauf einzusteigen.

### **1 Zeit und Organisation (alle)**

Der Beginn des Beratungsgesprächs wird durch den Fachleiter dadurch gekennzeichnet, dass er den ‚Verlaufs‘stein auf das erste Feld des Gesprächsablaufs (rechts) und den ‚Besprechungs‘stein auf das obere Feld oberhalb der Zeitleiste (Besprechung) legt. Nun klären alle Beteiligten, welche zeitlichen Ressourcen für das Gespräch zur Verfügung stehen („Wer kann wie lange an dem Gespräch teilnehmen?“), wann möglicherweise welche Störungen zu erwarten sind und wie gegebenenfalls damit umgegangen werden soll.

Im Weiteren wird der ‚Zeitwächter‘ festgelegt. Dies sollte nicht der Lehramtsanwärter sein. Der Zeitwächter ist dafür verantwortlich, dass der ‚Zeit‘stein entsprechend der festgelegten Besprechungszeit auf die Zeitleiste („Uhr“) gelegt wird. Sein Vorrücken verdeutlicht die noch zur Verfügung stehende Restzeit. Wenn das „Uhrenblatt“ voll ist, ist die Besprechungszeit abgelaufen. Bei der Festlegung des zeitlichen Ablaufs sollte unbedingt berücksichtigt werden, dass für die Phasen 7, 8 und 9 ein Zeitraum von insgesamt 10 Minuten zur Verfügung stehen sollte, da diese Phasen nicht verzichtbar sind.

Gegebenenfalls kann der Lehramtsanwärter als „Hauptperson des Verfahrens“ Veränderungen zum Ablauf des Gesprächs anmelden.

Wenn alle erforderlichen Klärungen bezüglich Zeit und Organisation getroffen worden sind, rückt der ‚Verlaufs‘stein ein Feld weiter.

### **2 „Was ich zuerst einmal sagen möchte!“ (LAA)**

In der zweiten Phase des Gesprächs hat allein der Lehramtsanwärter das Wort. In dieser Phase darf niemand die Ausführungen unterbrechen, es sei denn, eine Nachfrage zur Verständnisklärung ist von seiten des Lehramtsanwärters erlaubt worden. Kommentierungen von seiten der anderen Gesprächsteilnehmer sind am Ende dieser Phase ebenso nicht zulässig wie der Einstieg in eine Diskussion der Aussagen des Lehramtsanwärters.



Der Lehramtsanwärter verdeutlicht durch das Weiterrücken des ‚Verlaufs‘steins das Ende dieser Phase und eröffnet damit Phase 3.

### **3 „Das hat mir gut gefallen“ (alle)**

Alle am Gespräch Beteiligten erhalten eine blaue Karteikarte und halten auf dieser Karte einen Aspekt fest, der ihnen gut gefallen hat. Es bietet sich an, dass die positiven Aussagen zuerst einmal schriftlich festgehalten und dann reihum vorgelesen werden. Dabei kann jede am Gespräch beteiligten Person eine positive Aussage, höchstens jedoch zwei, notieren und nennen. Die Karten werden auf die vorbereiteten Felder des Besprechungsplanes gelegt und nach oben und unten fortgeführt. Auf diese Art und Weise wird relativ schnell die Wertschätzung verschiedener Aspekte des Unterrichts verdeutlicht und optisch hervorgehoben. Die Aspekte werden von den Gesprächspartnern nicht tiefergehend erläutert oder diskutiert.

Die Karten bleiben so lange für alle sichtbar in der Mitte des Besprechungsplanes liegen, bis sie in der folgenden Phase des Beratungsgesprächs durch die Besprechungskarten ersetzt werden. Der Fachleiter nimmt die Karten dann für das später zu erstellende Protokoll an sich.

Das Vorrücken des ‚Verlaufs‘steins weist auf den Beginn der nächsten Phase hin.

### **4 „Darüber möchte ich sprechen!“ (alle)**

In dieser Phase erhalten die Gesprächsteilnehmer die grünen Karteikarten. Der Ablauf gleicht dem in der vorangegangenen Phase. Reihum schreiben die Gesprächsteilnehmer die Punkte, die sie gerne besprechen möchten, auf die grünen Karteikarten auf, wobei diesmal bis zu drei Punkte schriftlich fixiert und anschließend reihum genannt werden können. „Darüber möchte ich sprechen!“ Diese Aussage verkündet nicht allein eine Besprechung der Kritikpunkte oder das Besprechen von Schwachstellen der Unterrichtsstunde. Auch positive Feststellungen können, ja sollen zum Gegenstand des gemeinsamen Gesprächs werden.

Keiner der Gesprächsteilnehmer begründet, warum er über welchen Inhalt sprechen möchte. Die Inhalte werden lediglich bekannt gegeben: „Ich möchte über ... sprechen!“

Der Lehramtsanwärter sammelt die Karten vor sich.

## **5 „Das sind die Themen, über die ich sprechen möchte!“ (LAA)**

Mit dem Vorrücken des Steins macht der Lehramtsanwärter deutlich, dass er sich entschieden hat, über welche Themen er mit den anderen Gesprächsteilnehmern sprechen möchte. Die Karten mit den ‚Gefallens-Aussagen‘ werden nun vom Besprechungsplan entfernt (vgl. oben) und der Lehramtsanwärter legt die freien Flächen mit seinen Themenkarten aus und ergänzt sie gegebenenfalls nach oben und nach unten.

Der Lehramtsanwärter entscheidet als autonome Person über die Inhalte des Gesprächs. Die Wahl ist von allen anderen Gesprächsteilnehmern als die Wahl des Lehramtsanwärters zu akzeptieren und wird nicht zum Gegenstand eines Gesprächs („Ich möchte aber doch gerne ...!“). Die Tatsache, dass möglicherweise der Lehramtsanwärter von einem der Gesprächsteilnehmer kein Thema als Inhalt des Gesprächs wählt, ist von den Beteiligten zu akzeptieren.

Mit dem Auflegen der Themenkarten auf den Plan legt der Lehramtsanwärter auch die Reihenfolge fest, in der die Themen besprochen werden sollen.

Die Themenkarten, die der Lehramtsanwärter nicht gewählt hat, nimmt der Fachleiter an sich. Er benötigt diese Karten für das später zu erstellende Protokoll, in dem nicht nur aufgeführt werden soll, welche Inhalte im Gespräch thematisiert worden sind, sondern auch diejenigen genannt werden, die der Lehramtsanwärter nicht als Gesprächsinhalt gewünscht hat.

## **6 Beratungsgespräch (alle)**

Der Gesprächspartner, dessen Thema gerade zum Gesprächsinhalt geworden ist, beginnt in der Regel das Gespräch. In dieser Phase der strukturierten Unterrichtsbesprechung sind alle Gesprächsteilnehmer gleichberechtigt. Alle Gesprächsteilnehmer sind beteiligt, auch durch entsprechendes Nachfragen, wenn es darum geht festzuhalten, wann über ein Thema ausführlich genug diskutiert worden ist. Letztlich aber entscheidet der Lehramtsanwärter darüber, ob ein Thema ausdiskutiert ist und wann zum nächsten Thema übergegangen werden soll.

Entgegen der ursprünglichen Entscheidung für die Themen kann der Lehramtsanwärter während des Gesprächs die Reihenfolge der Themen ändern oder aber auch vorher eingeplante Themen nun weglassen.

## **7 „Daran möchte ich arbeiten!“ (LAA)**

Der Lehramtsanwärter signalisiert mit dem Weiterrücken des ‚Verlaufs‘steins, dass das Beratungsgespräch über die gewünschten Themen nun abgeschlossen ist. Er ist nun bereit, aufgrund der gemachten Erfahrungen und der gewonnenen Erkenntnisse die Aspekte zu formulieren, die als individuelle Arbeitsperspektive in Blickrichtung auf die Ausprägung seiner Unterrichts- und Erziehungskompetenz in Angriff genommen werden sollen.

## **8 Einschätzung des Leistungsstandes (FL)**

Eine besondere Schwierigkeit stellt im Rahmen der hier vorgestellten strukturierten Unterrichtsnachbesprechung der Gesprächspunkt ‚Einschätzung des Leistungsstandes‘ des Lehramtsanwärters dar. Insbesondere ist dies deshalb eine Schwierigkeit, weil hier die Bewertungssituation gegenüber der Beratungssituation dominiert und die Beziehungen der Gesprächsteilnehmer wieder eindeutig komplementär bestimmt sind. Die Einschätzung des Leistungsstandes durch den Ausbilder ist zwar zwischen den Gesprächsteilnehmern diskutierbar, aber nicht verhandelbar. Letztlich lassen aber die vorherrschenden Vorschriften der jeweils gültigen Ausbildungsordnungen keine andere Wahl. Für die gesamte Beratungs- und Bewertungssituation ist es sicherlich besser, wenn die Einschätzung des Leistungsstandes konkret in der Gegenwart des Beurteilten stattfindet und somit auch noch einmal Gegenstand des Gesprächs werden kann. Dies sichert zumindest Transparenz bei der Einschätzung des Leistungsstandes und der zugrunde liegenden Bewertungsmaßstäbe.

Bedeutend ist in diesem Zusammenhang, dass die Einschätzung des Leistungsstandes nicht gleichzusetzen ist mit der punktuellen Bewertung einer Besuchsstunde im Rahmen des vorgegebenen Notenspektrums bzw. des arithmetischen Mittels mehrerer Besuchsstunden. Vielmehr vollzieht sich die Einschätzung des Leistungsstandes unter Berücksichtigung der konkreten Ausbildungssituation in der Form eines ‚Wortgutachtens‘<sup>6</sup>. Erst auf der Grundlage verlässli-

---

<sup>6</sup> Für Lehramtsanwärter für die Grundschule ist eine Orientierung an den Richtlinien für die Grundschule an dieser Stelle empfehlenswert, weil sie Chancen der Übertragung auf den erwachsenen Lerner ermöglicht: „Auch Leistungsfeststellung und –beurteilung sind pädagogische Aufgaben: Der Lehrer untersucht die Entwicklung der Schülerleistung; er stellt den Leistungsstand der Kinder im Hinblick auf die Aufgabenstellungen fest und berücksichtigt dabei ihren individuellen Lernzuwachs. Fehler und Mängel betrachtet er als Hinweis, inwieweit er die Lernsituation kindgemäß gestaltet hat, die Aufgaben angemessen gestellt und die Methoden und Lernmittel sinnvoll ausgewählt hat. Auch überprüft er die festgestellten Lernergebnisse auf noch nicht ausgeschöpfte Lernmöglichkeiten der

cher Daten, die bei mehreren Unterrichtsbesuchen und in weiteren Beobachtungsanlässen gewonnen wurden, kann es dem Ausbilder gelingen, nach einem Ausbildungsjahr im Zusammenhang mit einem zu führenden ‚Beratungs- und Entwicklungsgespräch‘ eine Notentendenz im Bereich eines breiteren Spektrums zu nennen, die dann im zweiten Ausbildungsjahr bei weiteren Beratungsanlässen zum Ausgangspunkt jeweils neu zu formulierender Einschätzungen des Leistungsstandes werden<sup>7</sup>. Somit tendiert diese Phase der strukturierten Unterrichtsnachbesprechung vermehrt in Richtung Beratungsqualität.

Der besondere Stellenwert dieser Phase der strukturierten Unterrichtsnachbesprechung erlaubt es, dass der Ausbilder zur Begründung seiner Leistungseinschätzung auch Bewertungskriterien heranzieht, die aufgrund der Themenwahl des Lehramtsanwärters nicht Gegenstand des Beratungsgesprächs gewesen sind.

## **9 Metakommunikation (alle)**

Das Ende der strukturierten Unterrichtsnachbesprechung ist geprägt von der Phase der Metakommunikation. Der Ausbilder oder aber der Lehramtsanwärter rücken den ‚Verlaufs‘stein auf das letzte Feld. Alle Gesprächsteilnehmer haben nun die Möglichkeit, ihre Einschätzung und ihre individuellen Empfindungen bezüglich des abgelaufenen Gesprächs noch einmal zu verbalisieren („Mir geht es jetzt ...!“ / „Mich hat im Verlauf des Gesprächs gestört, dass ...!“ / „Ich fand es für mich hilfreich, dass ...!“ / „Gut gefallen hat mir ...!“).

Oft wird der Metakommunikation nur eine Nebenrolle am Ende eines Gespräches eingeräumt. An dieser Stelle soll noch einmal ihre Wichtigkeit hervorgehoben werden, denn nur die Metakommunikation ermöglicht es, kritisch mit eigenen Gesprächsverhaltensweisen umzugehen, sich deren Wirkung auf die Gesprächspartner bewusst zu werden und sich somit der Aufgabe einer Veränderung zu stellen, aber auch in den positiven Verhaltensweisen und Gelingensaspekten bestätigt zu werden.

---

einzelnen Schülerinnen und Schüler. ... Leistungsfeststellung und –beurteilung helfen den Kindern, ihre Leistungen im Hinblick auf die angestrebten Ziele einzuschätzen. Dem Lehrer geben sie Aufschluss darüber, an welchen Stellen des Lernprozesses bestimmte Kinder besondere Hilfen brauchen oder aber durch weitere Aufgabenstellungen neu herausgefordert werden müssen (MSW NRW 1985, 14).

<sup>7</sup>Dies betrifft seminarinterne Regelungen, wie sie von Ausbilderseite am Studienseminar für das Lehramt für die Primarstufe in Bocholt festgelegt worden sind.

## 4 Protokoll der Unterrichtsnachbesprechung

Jeder Lehramtsanwärter erhält möglichst umgehend ein Protokoll der Unterrichtsnachbesprechung, das von dem Fachleiter zu erstellen ist und dem wesentliche Besprechungsinhalte zu entnehmen sind. Dieses Protokoll soll folgende Punkte beinhalten:

- **Name des Lehramtsanwärters:**
- **Fach des Unterrichtsbesuchs:**
- **Klasse, Datum und Uhrzeit des Unterrichtsbesuchs:**
- **Anwesende Kollegen:**
- **Thema der Unterrichtseinheit:**
- **Inhalte der Karten ‚Das hat mir gut gefallen‘:**
- **Inhalte der Besprechung entsprechend den Festlegungen des Lehramtsanwärters:**
- **Nicht thematisierte Besprechungswünsche:**
- **Aussagen des Lehramtsanwärters zu ‚Daran möchte ich arbeiten‘:**
- **Einschätzung des Leistungsstandes durch den Fachleiter:**

## Zitierte Literatur

- GOLL, A. (1998): Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehramtsanwärter/innen – Vorschlag für ein strukturiertes Vorgehen. SchulVerwaltung NRW (3), 81-82
- GORDON, T. (1977): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. (Buchclub Ex Libris: Zürich 1980). Hoffmann & Campe, Hamburg
- MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung (1985): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Concept-Verlag, Düsseldorf (Nachdruck 1996)
- SCHLEE, J. (1994): Kollegiale Beratung und Supervision. Die Deutsche Schule **86** (4), 494 - 505
- SCHLEE, J. (1996): Veränderung Subjektiver Theorien durch Kollegiale Beratung und Supervision. In: SCHLEE, J. & W. MUTZECK (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer, Programm ‚Edition Schindele‘, 149-167. Universitätsverlag Winter, Heidelberg
- SCHULZ VON THUN, F. (1993): Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek/Hamburg

**Verfasser:** Alfred Goll war stellv. Seminarleiter am Studienseminar für das Lehramt für die Primarstufe in Arnsberg und leitet seit 2002 eine Grundschule in Soest. Rüdiger Klupsch-Sahlmann war bis 1998 stellv. Seminarleiter am Studienseminar für das Lehramt für die Primarstufe in Bocholt, leitete danach eine Grundschule in Gelsenkirchen und ist seit 2000 Ausbildungsdezernent für Primarstufe und Sekundarstufe I bei der Bezirksregierung Münster. Helen Theßeling war Hauptseminarleiterin und stellv. Seminarleiterin am Studienseminar für das Lehramt für die Primarstufe in Bocholt; seit 2002 leitet sie dieses Studienseminar.

**Kontakt:** ruediger.klupsch-sahlmann@bezreg-muenster.nrw.de